МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. И. Н. УЛЬЯНОВА

Профессор Н. Г. Левинтов

Методологический аспект лекционного курса по истории в педагогических вузах

РАЗМЫШЛЕНИЯ И ОБМЕН ОПЫТОМ

ВЫПУСК I

Ульяновск - 1995

УДК
9(м) 7
Л 36

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета УлГПУ им.И.Н.Ульянова

Левинтов Н.Г. Методологический аспект лекционного курса по истории в педагогических вузах. Размышления и обмен опытом. Вып I. Ульяновск, УлГПУ, 1995. - 48 с.

Работа посвящена сложнейшим вопросам методологии исторической науки и методологическим аспектам лекционного курса по историческим дисциплинам. Автором глубоко и оригинально разработаны проблемы: оценка как элемент деятельности, переломные моменты в истории и ситуация выбора, периодизация как важнейший принцип историзма и др. Проблемы раскрываются с точки зрения методологии подхода к их решению и на конкретно-исторических примерах.

Рецензенты: Ю.А. Кизилов, д.и.н., проф., зав. каф. истории и теории государства и права филиала МГУ в г. Ульяновске;

В. Перфилов, к.и.н., директор Историко-культурного центра им. В.И. Ленина

Научный редактор: Т.Б. Качкина, к.и.н., зав.каф. всеобщей истории УлГПУ

ISBN 5-86045-015-Х

ОГЛАВЛЕНИЕ

I. Что такое методологический аспект лекций и лекционного курса по историческим дисциплинам?

В каждой полноценной лекции по истории в педагогических институтах обычно без труда обнаруживаются три ее составные части: I) информационно-фактологическая, 2) теоретическая, 3) методическая (элементы вузовской и школьной методик). И подготовка к лекции, и ее анализ идут, как правило, по этим трем линиям. Но есть еще одна, и может быть важнейшая сторона, это методологический аспект лекций и лекционного курса в целом.

Но спросите себя и своих коллег, что это такое - методологический аспект лекции, тем более лекционного курса? - вряд ли найдется сразу более или менее полный ответ. Это не было простым делом и для меня, когда я начал обдумывать предлагаемую работу. Трудности были двоякого порядка. Как не сбиться просто на изложение методологии истории, даже в выборочном варианте, хотя без этого, естественно, обойтись нельзя. Как не совершить весьма распространенную ошибку и не подменить методологию методикой, хотя временами они соприкасаются. Но методологический аспект лекций - это самостоятельная проблема и, как мне представляется, она складывается, по крайней мере, из трех сторон. Во-первых,- это методологический подход к структуре лекционного курса в целом и составляющих его лекций. Во-вторых, - проблемы методологии освещения содержания лекций. В-третьих,- методологическое обучение студентов, будущих педагогов-историков, как самостоятельная задача учебного процесса.

Раскрытие этого комплекса вопросов, привлечение к нему внимания преподавателей вузов (и школ, и студентов) я считаю не только полезным, но и актуально-необходимым делом. Беру на себя

смелость утверждать, что именно методологический аспект был наиболее слабым местом и в исторической науке, и в преподавании истории.

Тому много причин, но две из них лежат на поверхности. Был простой, всем доступный и повсеместный способ избавления от необходимости действительного овладения методологией истории – обязательная ссылка авторов всех видов такой продукции (диссертаций, монографий, учебников, статей, лекций и т.д.) на работы классиков марксизма-ленинизма как на свою методологическую основу. Беда же была в том, что за этой ссылкой стояло не изучение несомненно огромного вклада Маркса, Энгельса, Ленина именно в методологию изучения истории общества, а безнаказанное и легкое освобождение себя от этого: дело обычно сводилось к манипулированию десятком цитат и всем известных стереотипов.

Явление в истории не новое. К сожалению, это тот же случай, о котором писал еще 100 лет назад Энгельс: "У материалистического понимания истории теперь... такое множество друзей, для которых оно служит предлогом, чтобы <u>не</u> изучать историю".[1].

Вторая причина заключается в разрыве между растущим уровнем разработки методологии истории, и уровнем применения ее в исторических работах и в учебной литературе.

Не только среди студентов, но и среди учителей широко распространено отождествление методологии либо с методикой, либо с теорией. Следовательно, нужно прежде всего дать определение категории "методология", раскрыть ее структуру, разграничить с близкими ей понятиями. Самое обычное (словарное) определение методологии – наука о методах познания и преобразования мира. Как таковая, она является частью гносеологии, но ее особой самостоятельной частью. В чем ее сущность и в чем ее назначение? На

---

1 Ф.Энгельс – К.Шмидту. 5 августа 1890 г. К.Маркс, Ф.Энгельс. Избранные произведения.– М., 1952, с.466.

какие вопросы призвана отвечать методология?

Она не дает ответа на вопрос: каково решение по существу той или иной проблемы - на него отвечает теория, опирающаяся и обобщающая факты.

Методология отвечает на другие вопросы, раскрывающие ее сущность: каков путь к решению данной проблемы, какие методы необходимо использовать? Почему и в какой степени этот путь правилен? Почему другие методы недостаточны или ошибочны или уступают в степени эффективности?

Таким образом, методология имеет дело с тремя сторонами познания и деятельности: I) выбор подходов, путей, методов решения задач; 2) доказательство правильности и достаточности (или степени достаточности) выбранных методов; 3) доказательство непригодности или ошибочности или недостаточности иных путей и методов решения данной или подобной задачи.

И, соответственно, методологический подход начинается с постановки вопросов: Как нам наиболее правильно подойти к решению проблемы? Каковы доказательства правильности нашего подхода, каковы доказательства ошибочности иных подходов? Здесь подчеркивается такая важная сторона методологии, как упор на доказательность выбранного решения.

А вот как полученные знания наиболее продуктивно донести до студентов, как их наиболее эффективно закрепить, применить на практике,- на это отвечает педагогическая методика.

Я разделяю взгляды тех ученых, которые считают, что надо различать методологию в широком и узком смысле, хотя применяются различные критерии этого разделения. С моей точки зрения, методология в широком смысле слова носит философско-мировоззренческий характер, опирается на такие принципы и методы, которые охватывают

если не всеобщий и универсальный, то очень широкий и разнообразный круг явлений, сфер познания, как, например, диалектический метод, принцип объективности, дополнительности.

Методология в узком смысле - это не только применение всеобщих методов и принципов к отдельным конкретным сферам познания и деятельности, но установление и разработка принципов, методов и категорий, присущих только данной сфере. А.Ракитов определяет методологию в узком смысле слова как "специальную дисциплину, задача которой исследование, анализ, реконструкция, оправдание и обоснование методов соответствующей деятельности."[1]

Все это относится и к методологии исторической науки. Но моя тема еще уже - она касается проблем методологии такого частного случая, как лекция, - одного из элементов вузовского обучения истории, именно методологического аспекта, а не методического, при возможности их близкого соприкосновения. Эта цель определяет и известный прагматизм подхода - отбор такого материала и таких методологических проблем, которые крайне необходимы в практике чтения лекционных курсов по истории, но, по меньшей мере, не дооцениваются.

В значительной степени я опираюсь на свой опыт научной и преподавательской деятельности, и предлагаемую работу можно рассматривать как обмен опытом, как приглашение к размышлению над поставленными вопросами.

При этом я отнюдь не претендую ни на полноту их освещения, ни на окончательную истинность своих соображений. Это всего навсего мои размышления, которые могут оказаться не бесполезными для других.

---

[1] А.И. Ракитов. Историческое познание. Системно-гносеологический подход. М., 1982, с. 23.

Я не претендую и на полную их новизну и оригинальность. Естественно, что многое, о чем здесь будет говориться, поднималось в литературе, в частности в нашем институте, например, в статьях А.М.Сохора и С.Л.Сытина.

П. Принципы и методы.

Принцип историзма

Методология как наука опирается на принципы и методы. Для методологии истории главным принципом является историзм. О нем написаны сотни работ, но нельзя считать эту тему исчерпанной, ибо велико разнообразие в его понимании. По сути прослеживается понимание историзма в широком и узком смысле слова, что, естественно, вытекает из подобного же деления методологии вообще. Их отличия весьма существенны, и они не всегда учитываются. Так, такой крупный специалист в области методологии истории, как А.И. Ракитов, приводя определения принципа историзма, данные И.Г.Коном в статье "Историзм" в СИЭ ":Историзм – принцип научного мышления, рассматривающий все явления, как развивающиеся на основе определенных закономерностей" (Сов. ист. энцикл., т.6,с.454), и примерно такую же формулировку В.Ж.Келле, упрекает авторов в том, что "ничего специфически исторического в признании всеобщего развития не содержится"[I], Он считает недостатком то, что эта формулировка рассчитана на анализ любого явления. Но упрек явно не справедлив, ибо речь идет о принципе историзма именно в широком смысле, именно рассчитанном на самый обширный круг явлений.

В этом широком смысле, я думаю, лучшее определение историзма дано В.И.Лениным – "Не забывать основной исторической связи, смотреть на каждый вопрос с точки зрения того,как известное явление в природе возникло, какие главные этапы в своем развитии это явление прошло, и с точки зрения этого его развития смотреть, чем данное явление

I. А.И.Ракитов. Ук.раб.,с.230

стало теперь"[I]. Что касается принципа историзма в узком смысле, то это не просто принцип подхода к действительности,-это образ и стиль мышления историка, адекватный его сущности и назначению, как скажем у медиков-клиническое мышление,у математиков-абстрактно-логическое[2].

Историзм как образ мышления определяется не только знанием основных фактов истории,но умением их добывать,оценивать с точки зрения достоверности,полноты,значимости,умением видеть их связи и динамику развития, видеть за ними закономерности и проблемы,многомерность истории.

Конечно,в мою задачу не входит раскрытие всего огромного объема содержания принципа историзма.

Я остановлюсь лишь на тех его элементах,с моей точки зрения важнейших,но вместе с тем совершенно недостаточно раскрываемых или просто упускаемых в учебной литературе.Их четыре.

I. Первый и основной элемент принципа историзма - рассматривать историю как целенаправленную деятельность людей, поставленных в конкретные исторические условия.

2. Рассматривать эту деятельность в ее существенных связях, и отделять от второстепенного,то есть обладать умением выделять существенное,обладать критериями оценки исторической значимости ситуаций,процессов,событий.

3. Рассматривать явления не просто в их возникновении и развитии,а через прохождение ими основных этапов,то есть понимать значение проблемы периодизации как важнейшего элемента принципа историзма.

I В.И.Ленин. Полн.собр.соч.,т.39,с.67. /выделено мной - Н.Л./.

2 В.Е.Егоров и определяет историзм как стиль мышления: В.К.Егоров.История в нашей жизни.М.,1990,с.5.

4. Уметь вскрывать природу и значение ошибочных взглядов, оценок и на их базе ошибочных действий как в истории, так и в исторической науке[I].

По всем этим четырем элементам историзма и обнаруживается наибольшая неудовлетворительность их практического применения в учебной литературе, от игнорирования до непонимания их существа и значения, при словесном признании их несомненной важности.

История как деятельность людей

Каким образом в большинстве случаев показывается в учебной, да и в научной литературе деятельность человека, людей ? Она обычно сводится к целям и сумме мероприятий, неизвестно откуда появившихся. Однако человеческая целенаправленная деятельность складывается из единой цепи взаимосвязанных процессов - интересы, мотивы и цели, оценка обстоятельств, в которых приходится действовать, выработка и принятие решений, определение методов, средств и тактики действий, реализация решений - действия, то, что обычно и понимают под деятельностью, наконец корреляция принятых решений в ходе их реализации. Действия, вырванные из этой органической цепи, превращают деятельность в простую сумму мер, знание которых не может научить ни понимать историю, ни извлекать из нее уроки, ни квалифицированно оценивать исторических деятелей.

Какие же элементы из системы деятельности чаще всего выпадают из поля зрения ? Оценка, выработка и принятие решений, их корреляция.

Оценка как элемент деятельности

Каждый человек в обычной жизни предваряет почти каждое свое более или менее значительное действие оценкой обстоятельства, иногда интуитивной, иногда весьма сознательно-углубленной.

I В работе А.И. Ракитова "Историческое познание" достаточно полно выделены элементы принципа историзма.

И, видимо, каждый испытывал ситуацию, когда неверная оценка приводила к печальным последствиям, или когда затруднение с оценкой парализовало деятельность.

Так и в общественной жизни. Оценка обстоятельств, в которых приходится действовать, ситуаций, процессов, событий играет важнейшую роль - она определяет характер решений и действий (бездействие - тоже действие).

Но в определенных случаях оценке принадлежит не просто важная, а иногда судьбоносная роль. Речь идет, во первых, о переломных моментах в истории, во-вторых, о ситуации выбора.

Переломные моменты занимают особое место в истории.

Под переломными моментами в истории понимают такой период, когда обнаруживаются, проявляются, начинают переходить в действительность, делаются необходимыми, "стучатся в дверь" те возможности качественных изменений, которые подготавливались всем предыдущим развитием. Конечно, уровень и глубина, сфера перемен различны в зависимости от характера и глубины кризисов, из которых они вырастают. Период перемен, как правило, определяет судьбу дальнейшего развития страны, его особенности и место на длительные сроки. Переломные моменты особо поучительны. Именно в эти периоды обнаруживается многовариантность развития истории, возможность пойти по более или по менее благоприятному варианту развития, использовать или упустить исторический шанс выбора пути движения.

Именно в переломные моменты с особой силой и рельефностью проявляется роль того, что называют субъективным фактором - роль "верхов", лидеров, личностей, масс. Это время их проверки на соответствие новым историческим задачам, тому месту которое они занимали на сцене истории.

Именно от "верхов" требуется вовремя заметить наступление эпохи перемен, правильно, объективно ее оценить, на этой основе выработать реалистическую программу действий в новых условиях и отвечающую ей тактику ее осуществления.

Те же требования и к народным лидерам, которым нужно еще правильно и своевременно оценить позицию "верхов", их цели и тактику.

Надо иметь в виду, что переломные периоды - время втягивания в активную политическую жизнь широких масс, лишенных политического опыта, с трудом ориентирующихся в круто и быстро меняющемся потоке событий, в разноголосице лозунгов и в разноцветьи знамен. В такой ситуации люди инстинктивно тянутся к лидерам, верят не программам, а именам, верят не себе, а их оценкам событий, их тактике и лозунгам, основанным на этих оценках.

Таким образом, вопрос об оценках - оценках прошлого, оценках сложившейся ситуации-становится осью борьбы за тот или иной курс развития, за народ, за программу и тактику борьбы политической, идеологический, экономической.

Переломные моменты, как правило, - это ситуация выбора - выбора, говоря в общей форме, пути дальнейшего развития страны. Можно сказать, что ситуация выбора - сердцевина переломных моментов истории.

Что такое ситуация выбора, если речь идет о стране,об исторически значимых выборах? Это необычное состояние - это состояние кризиса или предкризисное, когда не только делаются необходимыми и даже неизбежными перемены, но существуют реальные альтернативы, различные варианты осуществления этих перемен, и из них надо выбирать. Уровень ситуации выбора может быть различен - выбор режимов, путей развития, моделей в рамках этих путей, и, наконец, главный выбор - жить по-старому или по-новому.

Когда возникают ситуации выбора? Вот некоторые типичные случаи.

1. После поражений в войнах, которые связаны с выявлением пороков системы, режима, курса (Китай после японо-китайской войны 1894-95 гг. и краха политики "самоусиления", Германия после двух мировых войн, Япония в 1945 году). В этих случаях иногда вместо выбора наблюдается диктат победителя, то есть перемены есть, но выбор отсутствует.

2. Когда проводимый государственный курс, та или иная политика заходят в тупик, и страна поставлена перед необходимостью найти из него выход.

3. Когда проводимый, хотя и успешно, курс исчерпал себя, необходим переход к новому этапу, и существуют его различные варианты (предкризисная ситуация).

4. Когда продемонстрировано безусловное превосходство иной модели развития, и продолжение старого курса обрекает страну на отставание от мирового уровня.

В целом ситуация выбора обычно сводится к четырем вариантам:

1) Между сохранением старого положения вещей и переходом к новому;

2) между различными вариантами перехода к новому;

3) между различными моделями нового;

4) между различными методами осуществления выбранной модели.

Таким образом, в ходе переломного периода развития происходит изменение ситуации выбора, смена его содержания, а значит, изменение соотношений и расстановки сил, целей и тактики борьбы, то есть развитие идет через смену качественно отличных этапов.

При этом надо различать объективный факт наступления тупика, исчерпания курса, смены этапа и его осознания.

Когда, как это происходит, кто и в какой степени это начинает понимать и как оценивает - это, несомненно, важнейший элемент в деятельности в такие периоды.

Осознание свершившегося факта действующими на исторической арене субъектами - личностями, группами, классами, несомненно, один из решающих моментов в их деятельности в критические, переломные периоды, и он-то обычно не привлекает должного внимания. Я что-то не встречал, и не только в учебной литературе, вопросов такого рода - когда, к примеру, "верхи" Англии или Франции осознали невозможность сохранения своих колониальных империй? Или когда "верхи" той или иной страны осознали, допустим, факт существования революционных ситуаций в своих странах?

В последнем случае обычно прямо говорят о начале кризиса "верхов" как начале революционной ситуации, но ведь механизм его возникновения напрямую связан с фактом осознания кризиса политики. Сначала политика заходит в тупик, и лишь тогда, когда спротивление масс обанкротившейся политике достигает определенной силы, только тогда "верхи" последними осознают ее крах, и это приводит к кризису "верхов", к обострению борьбы в "верхах" по поводу выбора пути выхода из революционного кризиса.

Вот таков механизм возникновения революционного кризиса и такова в нем роль осознания кризиса и его оценок.

История совсем недавно поставила сразу сотню стран, освободившихся от колониального рабства и обретших государственное существование, перед всесторонней проблемой выбора: и типа государства, и пути развития, и модели, и режима. Сразу высветилась вся многогранность и судьбоносность проблемы выбора, в том числе и такая ее сторона, как отношение к чужому опыту, к чужим образцам решения аналогичных или близких задач. Здесь не место останавливаться на этом крайне актуальном и самостоятельном сюжете,

но нельзя отрицать его значения в понимании истории как целенаправленной деятельности, суть которого в оценке чужого опыта. Вот как характеризует эту сторону дела выдающийся политический деятель, великолепно это сознающий, - Дж. Неру: "Мы были охвачены жаждой прогресса и желанием следовать примеру других стран, так далеко ушедших вперед во многих отношениях. Мы думали о Соединенных Штатах Америки и даже о некоторых восточных странах. Но главное, перед нами был пример Советского Союза, который за каких-нибудь два десятилетия... достиг колоссальных успехов".[I]

От чего зависит реалистичность оценок как постоянного и важнейшего фактора деятельности "верхов", решающих судьбу выбора? Зависит, конечно, от многих условий и конкретной обстановки. Но если говорить в общем плане методологического подхода к проблеме оценок масштабного, социально-значимого характера, то можно выделить следующие моменты:

I. Степень информированности деятелей и органов, принимающих решения, и качество информации, напрямую зависящие от состояния системы информации в стране.

2. Позиция "верхов": их желание или нежелание знать истинное положение вещей, то есть их социальный заказ на качество информации.

3. Способность "верхов" распорядиться полученной информацией.

В современных условиях совершенно очевидна тенденция усиления значения оценочной деятельности для выработки целей и решений. Создается целая система экспертных оценок, дополняющих, корректирующих государственные органы, появились многочисленные организации, национальные и международные, занимающиеся систематическим анализом состояния страны и дающие свои оценки /рекомендации/, с которыми уже нельзя не считаться. Другими словами, уже выработана

[I] Дж. Неру. Открытие Индии. М.,1955, с. 402-403.

система корреляции принятых решений. Таким образом, несомненно, что применение основного принципа историзма - история, как деятельность людей, неполноценно без анализа оценочного момента как базы принятия решений, без акцентирования на переломных моментах истории как проблеме исторического выбора, на механизмах принятия и реализации решений.

К сожалению, именно эти звенья деятельности - оценка, выбор и принятие решений - в учебной литературе, за редкими исключениями, опускаются.

Нельзя отрицать, что в настоящее время для истории Запада первая и вторая мировые войны были, несомненно, переломными периодами, поставившими многие страны перед ситуацией выбора. Как же это отражено в учебной литературе? Вот первая мировая война.

Возьмем один из самых серьезных учебников последних лет "История новейшего времени стран Европы и Америки; 1918-1945 гг." Под ред. Е.Ф. Язькова. М.,1989. В нем дана более глубокая, чем обычно, авторская оценка положения, сложившегося в капиталистических странах в итоге первой мировой войны, в частности Англии. Отмечены отдельные кризисные тенденции в Англии, начавшийся кризис Британской империи, превращение Англии из кредитора американских банкиров в их должника. Но оценки этих серьезных изменений, оценки итогов войны для Англии самими деятелями того времени совершенно отсутствуют. А между тем, исходным для объяснения истории Англии сразу после первой мировой войны был тот кардинальный факт, как отмечает Р.Г. Трухановский, что "английские правящие круги не понимали тогда, какая полоса начинается в истории их страны, они считали, что за первой мировой войной последует наступление эпохи мировой гегемонии Англии."[1] Памятником полити-

[1] В.Г. Трухановский. Очерки новейшей истории Англии. М.,1963,с.4.

ческой слепоты осталось в истории заявление лорда Керзона в день окончания войны в палате лордов. "Никогда еще английский флаг не развивался над более мощной и единой империей... Никогда наш голос не звучал более веско в хоре народов при решении будущих судеб человечества".

Тот же Трухановский анализ внешней политики Англии начинает с утверждения, что почти непрерывные неудачи во внешней политике Англии в I918-I923 гг. объясняются тем, что "английские правящие круги не способны были правильно оценить изменения, происходящие в международных отношениях, и определить реальное место Англии в этих отношениях."[I]

Это не открытие В.Г. Трухановского, и если оно не находит место в большинстве учебников, то лишь в силу непонимания значения оценок в системе деятельности. В истории других стран - Франции, Италии, США так же полностью отсутствует оценка "верхами" этих стран послевоенного положения для обоснования целей и программ деятельности.

Ситуация повторяется и в отношении итогов второй мировой войны.

Вот типичный и яркий пример - история Франции и Италии в 1944-1947 гг.

Несомненно, вторая мировая война привела к крутому повороту в положении этих стран - к резкому ослаблению политических, экономических, военных, идейно-престижных и международных позиций буржуазии, к мощному подъему демократически-патриотических чувств и настроений масс, к скачкообразному усилению влияния коммунистов, другими словами, к глубокому социально-политическому, по

[I] Трухановский В.Г. Указ. соч., с. 37.

существу, общенациональному кризису, поставившему страны вплотную перед выбором раз.лых вариантов дальне"шего развития: реставрации довоенных порядков, модифик ции буржуазной демократии, наконец, выход за рамки этого демократического движения по антикапиталистическому пути.

От борьбы сил, стоящих за этими вариантами, зависела не только судьба Итали и Франции, но может быть и Европы.

Здесь буквально ломились в дверь вопросы: как осн.вные политические силы этих стран оценили новую ситуацию, какой выбор они сделали и какую тактику избрали, каким партиям, каким лидерам пришлось ее осуществлять, всем ли по плечу оказались новые исторические задачи, чему учит опыт Франции и Италии этого периода. Но в учебниках нет этих вопросов, и, естественно, нет и ответов. Более то.о, там нет и оценки этого периода как судьбоносного переломного периода борьбы з. разные варианты развития этих стран. Бледными тенями проходят те исторические деятели: Морис Торез, Де Голль, Леон Блюм, Жорж Бидо, Тольятти, от ума, политической дальновидности, патриотизма, че.ти, совести которых так много зависело. Не только в учебнике, но даже в специальном учебном пособии Ю.В. Борисова "Новейшая история Франции" /М.,Просвещение,1966 / этот период назван по сути "восстановительным". "Франция залечивает раны" /1945-1947 гг./ вместо "Франция на переломе" или "Франция в борьбе за выбор новых п.тей развития". В сущности, здесь и проблема периодизации - определени. сущности, главного содержания периода - решена в традиционно пов.рхностном стиле, а точнее просто не замечена.

Наивно думать, что студенты сами смогут разобраться в этом. Поэтому в лекции надо особо выделять такого рода периоды, давать методологию их анализа и оценки, ориентируя на необходимые для этого вопросы. Это и будет одни.. из элементов методологического обучения студентов.

Именно здесь нужно пытаться ликвидировать один из главнейших пробелов нашей и учебной и научной литературы - ее обезличенность.

Периодизация - важнейший элемент принципа историзма.

Проблема периодизации - одна из центральных и вместе с тем одна из сложнейших в изучении истории. И однако приходится констатировать тот печальный факт, что периодизация - самое слабое место не только в учебной, но и научной литературе.

Только в редких случаях можно обнаружить в освещении истории большинства стран, особенно в учебниках, прямую постановку вопросов о периодизации, главным образом тогда, когда они даны у классиков марксизма-ленинизма /например, революция 1848 г. во Франции у Маркса/или в партийных решениях /революция 1925-1927 гг. в Китае/. Чаще дело ограничивается лишь обозначением хронологических рамок в заголовках тем, да в названиях разделов, глав, и можно только догадываться, какую же периодизацию предлагает автор. Нередки и почти анекдотические случаи, когда указывается точное начало периода /например, Синхайской революции в Китае/ и не указывается окончание, или, наоборот, дано точное окончание революции /I.X.1949 -победа демократической революции в Китае/,а начало остается загадкой.

Особо примечательно, что во всех случаях отсутствует обоснование подобных подходов к проблеме периодизации, даже в тех, когда меняют на нее точку зрения.

Достаточно сказать, что за последние 40 лет по крайней мере четыре раза менялись взгляды на периодизацию истории Китая между двумя мировыми войнами, и каждый раз без обоснования очередной перемены, без анализа и доказательств ошибочности старых и правоты новых точек зрения.

Естественно, такое положение с периодизацией не случайно. Оно результат длительного господства у историков: во-первых, непонимания

действительного назначения периодизации как в реальной истории, так и в ее изучении; во-вторых, огромного отставания разработанности, особенно в методологическом плане, проблемы периодизации и как таковой, и применительно к различным историческим уровням, за исключением формационного. И хотя в последние годы наметился сдвиг в изучении этой проблемы на философско-теоретическом уровне, но это еще мало отразилось в практике историков.

В чем конкретно выражается непонимание значения периодизации и ее сущности?

Еще в I924 г. М.И. Покровский определил периодизацию как весьма слабый научный, но весьма педагогический прием для удобства изучения истории начинающими, то есть отказал периодизации в серьезном научном значении.[I]

40 лет спустя "Советская историческая энциклопедия" достаточно ясно подчеркнула произвольный характер этого "приема", определив "историческую периодизацию" как "условное деление какого-либо исторического явления в зависимости от выбранных критериев."[2]

Вот последний пример /I993 г./ живучести и широкого распространения этого понимания периодизации.

Л.С.Васильев, серьезный специалист по истории древнего и средневекового Китая, в отличие от многих понимает значение методологии. Поэтому в его курсе лекций по истории Востока мы находим постановку вопросов о периодизации, о критериях, обосновании выбранного им решения. Вот один из них. "История традиционного Востока слишком велика, чтобы обходиться без периодизации." Неудобно, выходит.

Методологически правильнее при определении понятия идти не от него, а от реальности, определить суть явления, процессы в ней, а уж затем искать их отражения в понятиях. Здесь мы имеем дело с

[I] Покровский М.Н. Советская глава нашей истории. "Коммунист", 1988, № I6, с. 84.

[2] Советская историческая энциклопедия. М., I968, т. II, с. 40.

важнейшим элементом историзма - развитием, но не просто развитием, а через переход количественных изменечий в качественные путем смены качественно отличных периодов, протекающих всегда в определенных временных рамках и временной последовательности.

Именно это и подчеркивал В.И. Ленин в приведенном выше определении историзма. А игнорирование этой мысли - как раз яркий пример того отношения к марксистской методологии, которое у нас преобладало - словесное восхваление без глубокого изучения.

Категория периодизации и призвана прежде всего отразить закон перехода количественных изменений в качественные. Таким образом, это не "прием", не "деление", а отражение в нашем сознании существующих объективно, вне нашего желания качественно отличных периодов истории. Мы не "делим" не создаем никаких этапов, мы их находим в истории. Правильно или ошибочно - это следующий вопрос - вопрос о критериях выделения этапов. Даже те исследователи, которые понимают сущность и назначение периодизации, полагают, что все зависит от правильности или ошибочности избранных критериев Но это лишь половина правды, полпути к решению вопроса. Главный же вопрос заключается в другом - от чего зависит выбор критериев? Есть ли объективная основа, определяющая этот выбор, как адекватный реальности?

Такая основа есть - она заключается в сущности самого явления, процесса. Именно правильно понятая сущность явления определяет эти критерии, ибо они должны как раз и выразить эту сущность. За примерами ходить далеко не приходится - любой обнаружит эту закономерность.

Вот, скажем, революция. Все вопросы, связанные с периодизацией революции в узком смысле слова - ее начало и конец, ее этапы - напрямую связаны с пониманием ее сущности как борьбы за власть.

Если это война, то есть решение вопросов силовыми методами, то и критериями будет динамика таких факторов, как соотношение сил, форма боевых действий, осуществление поставленных задач.

Все споры по периодизации советского периода истории нашей страны основой имели различное и далеко не полное, далеко не адекватное понимание сущности социализма как формации. Определите сущность явления - определятся критерии его периодизации.

Таким образом, проблема периодизации переносит центр тяжести в принципе историзма на понимание сущности явления, главного, определяющего в нем - главных процессов, главных тенденций, главных событий. В этом прежде всего ее научное значение, ее место как важнейшего элемента принципа историзма.

Следовательно, в определение периодизации необходимо включить положение о критериях, без которого она лишается своей объективности в основе.

Историческая периодизация есть отражение и выделение в хронологической последовательности объективно существующих, качественно отличных периодов развития явления на основе критериев, выражающих сущность явления.

Это определение исходит из трех главных моментов: I/ из признания существующих объективно, вне зависимости от воли и желания людей, качественно отличных периодов в развитии реальных явлений; 2/ из того факта, что эти качественно различные этапы протекают во времени, в определенной последовательности, которая выражает одновременно и прерывность, и непрерывность развития; 3/ из признания решающей роли понимания сущности явления для определения критериев периодизации.

Каково значение и роль периодизации? Здесь следует расчленить этот вопрос на две стороны дела - значение периодизации

в реальной жизни и в познании истории.

История предоставила нам исключительную возможность увидеть своими глазами, ощутить на себе все значение проблемы периодизации. Разве с самого начала перестройки идеологическая и политическая борьба не сконцентрировалась на вопросе - какой этап начался в жизни СССР? Модернизации социализма, по мнению одних, разрушения социалистического строя и государства и перехода к "дикому капитализму", по мнению других, перехода к цивилизованному обществу - третьих. Именно эти оценки определяли цели и направленность деятельности борющихся сил. Нет ни одного программного документа, ни одного выступления политических лидеров, которые бы не начинались с определения сущности переживаемого периода. И далее, в центре не только идеологической и политической, но и экономической борьбы стоят те же вопросы периодизации: когда, как, почему, чем кончился данный этап и кончился ли, в чем сущность последующего или последующих периодов, каков момент перехода от одного этапа к другому? Не приходится говорить, что ответы на эти вопросы определяют деятельность участников этих событий. Это и есть проблемы периодизации в реальной жизни.

Хорош был бы историк, который сто лет спустя обошел бы эту сторону дела и ограничился бы только своей оценкой событий.

В значении периодизации для реальной жизни лежит ключ ответа на вопрос о критериях выделения главных этапов, отличия их от им подчиненных или от второстепенных.

Главные этапы - это те, которые объективно требуют качественного изменения деятельности - нового содержания, новых форм и тактики, новых стратегических целей.

Опоздание с установлением наступления нового этапа, неправильное определение его сущности и требований многократно в

истории жестоко наказывалось. И, наоборот, всем памятен классический пример, когда Ленин сразу же после событий 3-го июля I9I7 года смог констатировать окончание этапа двоевластия и в связи с этим необходимость изменения форм, тактики, целей борьбы.

И для современников, и для историков определение наступления нового этапа и особенно его сущности и содержания дело весьма сложное. Трудности связаны с: I/ множественностью процессов в рамках каждого этапа, асинхронностью их возникновения, протекания и окончания; 2/ видимостью, скрывающей сущность, противоречивостью процессов; 3/ запрограммированностью, подчиненностью поставленным целям, идеологическим установкам.

Решающим аргументом в этих случаях будет, видимо, выделение главного или главных процессов. Так, в революциях, несмотря на общие в ходе ее различные процессы, главным, определяющим другие, является процесс борьбы за власть. Он и определяет главные этапы. Схематично: этап борьбы за свержение старой власти, хотя на нем уже может иметь место борьба за новую власть, но до решения основной задачи она играет пока подчиненную роль; после свержения или решающего поражения старой власти главным делается этап борьбы за новую власть, за полновластие. Конечно, это схема, но она дает принцип подхода к решению проблемы выделения главных этапов в сложных, многогранных явлениях.

Таким образом, периодизация как элемент принципа историзма решает следующие задачи: выделяет главные этапы развития явлений, определяя их сущность, главные процессы и главные события в рамках каждого этапа, помогает оценивать значимость исторических событий. Реализует важнейшее требование принципа историзма: рассматривать каждое явление в конкретных исторических условиях, это значит - в первую очередь рассматривать в

рамках определенного периода. Выражает прерывность /наступление качественно нового этапа/ и непрерывность /вызревание перехода к следующему этапу/ исторических процессов.

Но как обстоит дело в учебной практике? Покажем это на примере Индии.

Мы постоянно встречаемся с тем, что авторы учебников, обозначив хронологические рамки того или иного периода, или не вскрывают его сущность, или делают это односторонне и поверхностно. Так, невозможно по учебнику определить, чем руководствовались авторы, выделяя период 1947- 1949 гг. под нейтральным заголовком "Индия в первый период после завоевания независимости". В нем сказано без всякого акцентирования обо всем, но не выделено главное существо этого периода: начало борьбы за выбор пути развития и борьба за создание нового индийского государства. Ведь его не было, надо было создать, а это вопрос о власти, о характере государства, государственного устройства, об отношении к главным проблемам Индии - единству, кастам, религиям, аграрному вопросу, это, наконец, вопрос об отношении Индии к Англии и к миру вообще. Это главное содержание явления, называемого как история Индии в 1947-1949 гг., не только не выделено, но растворено в массе не всегда связанных вокруг этого центра событий. К сожалению, приходится такого рода уточнения осуществлять по истории всех стран.

Возьмем, например, новую и новейшую историю Индии. Как выделить в ее многовековой истории основные периоды при огромном разнообразии происходящих в ней процессов? Что будет служить критерием или критериями? Таким центральным вопросом, подчинившим все остальные стороны истории этой страны, буквально вопросом жизни и смерти, был вопрос о независимости, о государ-

ственном существовании Индии. Это трудно оспорить. И критерием будет именно наличие или потеря, или вновь обретение статуса государства. С этой точки зрения в истории Индии явно выделяются 4 периода: I-й период - существования независимого индийского государства, с середины ХУП века /начало изучаемого периода/ до 1757 г.; 2-й период - постепенного завоевания Англией Индии и поэтапного превращения ее в колонию, 1757-1849 гг.; 3 -й период - исчезновение Индии как государства с политической карты мира - Индия английская колония, 1849 - 1947 гг.; 4-й период - с 1947 г.- Индия вновь самостоятельное и независимое государство.

Совершенно очевидно, что эти периоды самые важные в истории Индии, знание которых абсолютно необходимо. Поэтому и начинать освещение истории страны, с моей точки зрения, надо именно с постановки первого абсолютно необходимого вопроса: каковы главные периоды истории изучаемой страны. Большинство последующих необходимых вопрооов вытекает из него.

При этом необходимо соблюдать и довести до сознания студентов некоторые элементарные требования в работе с периодизацией: нужно установить хронологические рамки периода или объяснить, почему это невозможно точно сделать, определить сущность периода и вытекающие из нее критерии, указать те события, которые открыли новый этап и почему, и события, которые привели к его окончанию и переходу к новому периоду.

Постановка вопроса о главных этапах приводит к вопросу об основных процессах каждого этапа, об основных событиях, в которых они проявились. Это подход к раскрытию такого элемента историзма как определение исторической значимости события.

Продолжим на примере Индии. Самые естественные и абсолютно необходимые вопросы, вытекающие из динамики ее развития, очевидны:

Когда, почему и каким образом Индия потеряла независимость? Когда и каким образом Англии удалось завоевать такую огромную страну? Какие изменения в жизни Индии вызвала эта потеря? Когда и каким образом Индии удалось вернуть себе самостоятельное государственное существование? Как индийский народ распорядился вновь завоеванной государственной самостоятельностью?

Ответы на эти вопросы приводят к установлению самых важных процессов и самых важных событий: так, на первом этапе - это всесторонний процесс ослабления единства индийского общества, наиболее ярко выразившийся в кризисе империи Великих Моголов в последней трети ХУП в. и начале ХУШ в., в ее фактическом распаде в 30-40 годах ХУШ в. /захват Северной Индии в 1739 г. Надир шахом/. На втором этапе -это процесс военного поэтапного завоевания Англией, начавшийся с битвы при Плесси в 1757 г., последовательно осуществлявшийся /важнейшие события/ через англо-майсурские /конец ХУШ в./, англо-маратхские /1803-1818 гг./ и англо-сикхские войны /1842-1849 гг./ и закончившийся поражением последнего независимого сикхского княжества в 1849 г.

Это одновременно и процессы создания системы экономического ограбления Индии /аграрные реформы, превращение Индии в рынок сбыта английских товаров и рынок сырья/ и системы политического господства.

При такой постановке рельефно вырисовываются те события, знание которых абсолютно необходимо: они обозначают начало и конец периодов. Так, нельзя не знать битву при Плесси 1757 г. - она ознаменовала переход англичан к прямому военному захвату Индии, как нельзя не знать события 1849 г. - захват последнего независимого княжества сикхов - конец 92-летнего периода английского завоевания Индии, начало нового этапа в истории индийского

народа - колониального. К этому же ряду событий, знание которых совершенно необходимо, относится и восстановление Индии как самостоятельного государства 15 августа 1947г., провозглашение республики 26 января 1950 г.

Так студенты получают в руки один из критериев выделения самых важных событий в истории страны - события, означающие начало и конец основных этапов ее истории и тем самым и самых важных дат - основу составления ими хронологии, весьма эффективного приема для осмысливания и закрепления изучаемого материала.

И, естественно и очевидно, необходимы еще два вопроса. Каковы были последствия каждого нового этапа в ее развитии и каковы были отношения к этим переменам индийского общества?

Методы.

Необходимо помнить, что всякий научный метод - это система, объединяющая теоретический фундамент изучения объекта с совокупностью определенных приемов его изучения. Результаты применения того или иного метода зависят от многих факторов, но, в первую очередь, от того, какой теорией, принципами, концепциями при этом руководствуются. Для нашего случая речь идет о теории исторического процесса.

Среди разнообразных методов, которыми пользуются историки, хотел бы выделить системно-структурный и сравнительно-исторический методы.

Сначала о первом. Ажиотаж вокруг него уже прошел, однако в учебной практике и литературе он все же не пользуется должным вниманием. Каковы минимальные требования к применению системно-структурного метода в лекционном курсе? Прежде всего, установить те вопросы, при которых он и необходим и особенно эффективен.

Как обычно, приступая к работе с новыми понятиями, хотя бы уже известными студентам, лучше убедиться в понимании ими категорий "система" и "структура". Здесь надо иметь в виду два обстоятельства.

Во-первых, широко распространено понимание системы в ее первоначальном элементарном значении как определенного упорядочения, порядка в противоположность беспорядку, хаосу, бессистемности. Но если это система, то самого низкого уровня - допустим, строй солдат по ранжиру или алфавитные списки. Здесь нет главных признаков системы: устойчивой связи между ее элементами, новых свойств системы, не присущих ее отдельным элементам, особого способа взаимоотношений с окружающим миром. Значит, если речь идет о системе, особенно о сложной, надо определить ее составные части- элементы, и подсистемы /компоненты/, их взаимоотношения, системные свойства.

Во-вторых, нельзя забывать, что в гуманитарных науках очень часто само понятие "структура" употребляется в двух смыслах - и в смысле состава , и в смысле собственно структуры системы, то есть, отношений, взаимосвязей элементов, закона их организации.

Беды большой в этом не было бы, если бы первый смысл - состав, часто не только не затмевал, но и вообще не исключал вопрос о связях элементов системы, что в точных науках, в физике, например, просто невозможно. А между тем, системно-структурный метод требует точного определения и элементов, и компонентов системы, и их связей. На практике нередко нарушаются оба требования. Покажу это на примере, где, как говорят, по определению, нужен системно-структурный подход. Речь пойдет о колониальной системе.

Но именно его мы не обнаружим ни в вузовских, ни в школьных учебниках. В чем это проявляется? В состав колониальной системы включают лишь часть элементов - колонии и полуколонии, "забывая"

про метрополии и империалистические государства, осуществляющие господство в полуколониях. Полуколонии не выделены в особую подсистему. Не проанализирована специально структура, то есть все связи между всеми элементами и компонентами. Рассматриваются только экономические и политические отношения и упускаются идеологические, а это важнейшая линия связей. Не рассматриваются взаимоотношения между колониями и полуколониями, а они приобретают особое значение на этапе распада колониальной системы. Не показаны отношения неколониального характера в рамках колониальной системы /наука, культура/, в силу этого масса пробелов в показе распада колониальной системы. Выпадает совершенно распад полуколониальной подсистемы, хотя она включена в состав колониальной системы. Поэтому студенты не могут ответить на вопрос: в чем заключается распад в звене полуколоний? Выпадает вопрос о последовательности распада с точки зрения структуры, то есть связей, поэтому выпадает почти полностью кризис идеологической зависимости, с которого и начинается кризис колониальной системы.

Игнорируется многоплановость структуры, в частности, ее динамический аспект, то есть связь между этапами развития, что особенно важно при анализе становления и распада колониальной системы.

Я здесь отметил только наиболее явные пробелы, вызванные игнорированием системно-структурного подхода к данной теме в учебной литературе.

В методологическое обучение студентов входит ясная постановка вопроса: "Что означает системно-структурный подход в каждом конкретном случае? Каковы ошибки, связанные с игнорированием или неквалифицированным его применением?"

Методологическое осмысливание курса требует также определения сферы применения сравнительно-исторического метода. Это может найти отражение в структуре курсов, в выделении специальной лекции или разделов, посвященных сравнительному анализу истории страны.[I] При этом хотелось бы напомнить о необходимости соблюдения некоторых условий применения этого метода для обеспечения его корректности. Есть две принципиально обычных ситуации сравнения, допустим, истории стран или регионов: сравнения в рамках однотипного этапа развития и сравнения в рамках качественно различных этапов. В первом случае решаются совсем иные задачи, чем во втором. Непонимание этого, пожалуй, наибольшая ошибка при использовании сравнительно-исторического метода.

III
Методологические проблемы структуры лекционного курса. Учебник и лекция.

Очень многое в эффективности лекционных курсов и лекций зависит от понимания их места в общем учебном процессе. Вопрос этот, конечно, не новый в педагогической литературе, но мне хотелось выделить здесь его методологический аспект.

Это место определяется многими обстоятельствами, но, прежде всего, наличием, качеством и спецификой учебников как особого вида источника знаний. Нет сомнения в связи учебника и лекции, она не исчерпывается расхожими утверждениями, что лекции углубляют и разъясняют учебник, она должна быть специально раскрыта.

Главная характеристика большинства учебников по истории заключается в том, что они дают довольно жестко отобранный в рамках программы, хронологически систематизированный фактический материал. В этом их назначение и их достоинство. Но в то же время, выигрывая в краткости и последовательности, учебник неизбежно теряет в глубине анализа, в теоретическом осмыслении и еще

[I]См. подробнее с. 33 и вып. 2.

больше в методологическом плане, в частности, в работе над понятиями. В них практически не применяются системно-структурный и сравнительно-исторический методы. Современные учебники, к сожалению, по сути своей догматичны, в них, как правило, не приводятся спорные точки зрения, основные положения не доказываются, а декларируются. Наконец, в учебниках не всегда расставляются нужные акценты, большей частью внимание в равной степени уделяется достаточно неравнозначным объектам. Конечно, одни из указанных моментов неизбежно вытекают из необходимости для учебника быть предельно кратким, но другие связаны во многом с состоянием исторической и педагогической наук и будут, очевидно, когда-то преодолены. Но пока надо исходить из того, что самостоятельное обучение по учебнику очень трудное, сложное и неполноценное дело, и более того, без лекций сопряжено с рядом негативных последствий.

Неумение выделить главные вопросы и главные события из массы второстепенных деталей, представить историю страны в ее основных проявлениях, бездоказательность, схематизм, отсутствие всякого критического отношения к учебнику и к изучаемому материалу - вот, пожалуй, наиболее выпуклые и распространенные результаты самостоятельной работы по учебникам студентов, если они специально не подготовлены к такой работе.

Все это во многом определяет место лекционного курса в учебном процессе по профилирующим дисциплинам.

У лекции как формы учебного процесса есть возможности не только превосходящие, но просто недоступные учебнику.

Прежде всего - это потенциально творческий характер лекции, напрямую зависящий от творческих способностей преподавателя, его возможности применять свои собственные научные исследования, делиться своим опытом ученого и педагога, воздействовать всеми гранями своей личности, своей позицией. Это ничем не заменимый

личный контакт преподавателя со студентами, зримость эффекта /или отсутствие его/ лекции, возможность установления обратных связей. Это гибкость и маневренность лекции.

Возможность сосредотачиваться на том, что лектор считает главным, расставлять нужные акценты, применять различные необходимые по замыслу лектора методы /сравнительно-исторический, системно-исторический и т.п./, менять тип и характер лекций, постоянно обновлять материал, привлекать смежные дисциплины, в частности, политэкономию и философию.

Это возможность формировать интерес к изучению истории, ставить проблемы, в том числе дискуссионные, осуществлять связь исторического и литературно-художественного материала, стимулировать интерес к глубокому изучению истории по первоисточникам, монографиям, историко-художественной литературе.

Это возможность и необходимость корректировки учебников и вообще исторической литературы не отраженными в них последними достижениями науки, возможность осуществлять систематическую связь с современностью.

И особо важна с моей точки зрения возможность и необходимость формировать историческое мышление студентов, осуществлять их методологическое обучение.

Но заложенные в лекционном курсе возможности могут быть полностью реализованы лишь при целенаправленном методологически осмысленном подходе к нему, в частности к вопросу о его структуре.

Что такое методологический аспект структуры лекционного курса.

Методические аспекты лекционных вузовских курсов рассматривались неоднократно, чего нельзя сказать о методологической

стороне дела. Существует ли она? Да, существует, и без труда обнаруживается, если подойти к лекционному курсу по истории стран и регионов как к реально существующей системе, то есть единству и взаимосвязям составляющих курс элементов. И такими элементами будут не только отдельные лекции, это - на поверхности, но внутренние содержательные составляющие курса. С этой точки зрения основной состав лекционного курса можно определить так:

по форме: I/ лекции;

по содержанию: 2/ фактический и 3/ теоретический материал;

4/ общее и 5/ частное в лекционном курсе.

Их взаимоотношения, их связи и составят структуру лекционного курса. Их раскрытие - это и есть методологический аспект структуры курса.

Рассмотрим эти проблемы.

Что касается в этом плане лекций, то суть дела прежде всего сводится к проблеме их последовательности в лекционном курсе. Но если посмотреть программы и учебники, например, по новой и новейшей истории Запада и Востока, то мы не найдем там постановки этой проблемы, и трудно обнаружить, чем руководствовались их авторы, определяя порядок рассмотрения тем, даже в тех случаях, когда он менялся, например при переизданиях или при переходе к новому периоду.

В последнее время существование и значение вопроса о последовательности лекций в курсе начинает получать признание именно как методологической проблемы.

Так, хотя и бегло, об этом сказано в "Объяснительной записке" к программе по новейшей истории стран Европы и Америки в 1984 г. "Порядок стран и обобщающих тем внутри названных разделов не является строго обязательным. Однако представляется желательной такая последовательность, которая дает возможность выявить общие

закономерности и связи явлений."[1] Это уже серьезный шаг вперед, хотя проблема очерчена здесь далеко не полно. Последовательность лекций связана не только с выявлением общего, но и частного, особенного. В ней реализуются возможности сравнительно-исторического метода, в ней осуществляется связь всех элементов структуры лекционного курса.

Проблема соотношения общего и частного необходимо возникает из страноведческого построения лекционного курса. При этом неизбежно исчезает общая картина, общая история изучаемого региона /Запада, Востока/, общие закономерности и их динамика.

Попытки компенсировать этот по сути недопустимый пробел, конечно, делаются. Это введение вступительных разделов, небольших глав "политическая карта мира" к начальным рубежам периодов, наконец, одноразовое особое рассмотрение некоторых общепризнанных значительных проблем, например, образование колониальной системы для новой истории Востока и проблемы империализма для новой истории Запада. Но эти попытки не решают поставленной задачи ввиду их фрагментарности, несистематичности, отсутствия четкой методологической ясности в их назначении.

На таком же уровне решается и близкая к рассмотренной, с ней пересекающаяся проблема соотношения фактического и теоретического материала. Все три проблемы структуры лекционного курса: последовательность лекций, соотношение общего и частного, теоретического и исторического - должны решаться вместе, в комплексе. Примерно такое понимание структуры лекционного курса мы находим у авторов "Истории новейшего времени стран Европы и Америки.

---

[1] Программы для педагогических институтов /для исторических факультетов/. М.,1984. Составители Н. Кочегаров,Л.Накеева, Е.Попова. Характерно, что в других программах этого сборника нет постановки этого вопроса.

1918 - 1945 гг. Под ред. Е.Ф.Язькова и в курсе лекций "История Востока" Л.С. Васильева. Они прямо ставят эту методологическую проблему и предлагают свое решение.[1]

Исходным принципом авторов возглавляемого Е.Ф. Язьковым коллектива стало ленинское положение о подходе к "научному изучению истории как единому, закономерному в своей громадной разновидности и противоречивости процессу." В соответствии с этим принципом авторы не только существенно увеличили удельный вес глав проблемно-теоретического характера, но подчинили ему изложение страноведческого материала. При этом они также в соответствии с ленинским пониманием историзма не могли не опираться на периодизацию, ибо лишь она позволяет выявить динамику общих закономерностей. Таким образом, взяв общепринятую периодизацию /1918-1923 гг., 1924-1928 гг., 1929-1939 гг., 1939-1945 гг./, они в начале каждого периода дают особую главу, в которой освещают основные черты социально-экономического, идейно-политического, научно-культурного развития капиталистического мира за данный период. Сами авторы называют это проблемно-синхронным принципом построения; применяя его, авторский коллектив дал действительно цельную, динамичную картину капиталистического мира в 1918 - 1945 гг.. Однако в учебнике обойден вопрос о последовательности страноведческих тем и недостаточно использованы возможности сравнительно-исторического метода, в частности путем применения определенной и обоснованной группировки стран. А эти возможности значительны.

Принцип такой продуманной группировки стран с выделением особых обобщенных глав после каждой из них с успехом применен

[1] История новейшего времени стран Европы и Америки,1918-1945. Под ред. Е.Ф.Язькова,М.,"Высшая школа",1989; Л.С. Васильев. История Востока.М.,"Высшая школа",1993.

Л.С. Васильевым в его курсе лекций по истории Востока для "колониального периода."[I]

В соответствии со своей концепцией решающей роли "религиозно-цивилизационного фундамента" он выделяет 4 блока стран в такой последовательности: I/ Южная и Юго-Восточная Азия; 2/ Африка; 3/ Ближний и Средний Восток; 4/ Дальний Восток.

Рассмотрение каждого блока завершается аналитическим очерком. Все это позволило автору не только показать общие связи внутри каждого блока стран, но рельефно показать особенности стран индусско-буддийской, исламской и конфуцианской цивилизаций, общее и их отличия.

Следовательно, здесь дважды применяется сравнительно-исторический метод - внутри блока стран и между этими блоками.

Сравнивая подходы решения проблем структуры курса истории у Е. Язькова и Л. Васильева, ясно ощущаешь различие между учебником и курсом лекций. Если в учебнике сумели увеличить проблемно-теоретический материал, выдвинуть его на самостоятельное место и при этом сохранить необходимый минимум фактической информации, то в курсе лекций, особенно в разделах новой и еще более новейшей истории, аналитически-теоретическая часть безусловно довлеет над фактами, изложение которых в ряде случаев дано на уровне справочника. Это не бесспорно.

В принципе, при наличии толковых учебников и особо подготовленной аудитории так и может быть, но, как всегда, здесь дело в чувстве меры.

Во всяком случае, методологическое решение проблем структуры курса лекций по истории Востока, данное Л.С.Васильевым, заслуживает пристального внимания и, в частности, применение

[I] Л.С.Васильев. История Востока. Ч.2. М.,1993.

группировки стран. Я полагаю, что этот элемент построения курса лекций в некоторых случаях просто обязателен, а в целом имеет хорошие перспективы.

Так, мне представляется необходимой группировка стран Запада для их истории после второй мировой войны, прежде всего выделение группы побежденных стран - Германия, Италия,/Япония для сравнения/. Она потребовала бы обобщающей главы, в которой была бы, конечно, освещена такая проблема, как влияние поражения в войне на дальнейшее развитие страны, тот феномен, что проигравшие страны затем рывком догоняли и обгоняли победившие. При этом расхожую формулу "несмотря на поражение" не пришлось бы в ряде случаев сменить на "благодаря поражению!". Освещены были бы закономерности демилитаризации и демонополизации в этих условиях, короче - весь комплекс вопросов перевода побежденных стран на новую антимилитаристскую модель развития. Все эти важнейшие стороны послевоенной истории побежденных стран явно недостаточно анализируются и обобщаются в учебной литературе. Не обойтись без группировки стран для истории стран Востока после распада колониальной системы. Здесь она диктуется не только выявлением своеобразия, но такой их многочисленностью, которая делает практически невозможным применение принципа страноведения, и группировка выступает его заменителем.

Вместе с тем в тех случаях, где важна хронологическая последовательность событий, например, в истории распада колониальной системы, принцип группировки исказит истинный ход истории.

Предметом размышления должна быть и последовательность рассмотрения истории стран Запада современного этапа. Во всех случаях мне представляется необходимым ясно ставить этот вопрос в лекционном курсе и отразить свой подход к его решению. Это будет

также одним из элементов методологического обучения студентов.

Особое лицо некоторых лекций.

Одна из основ методологического /в данном случае и методического/ подхода к структуре лекционного курса заключается в положении о том, что лекции курса не могут быть одинаковыми, они необходимо многообразны, различны по типу, по характеру, по соотношению ее основных элементов: факты, теория, методология, методика. Это определяется двумя рядами обстоятельств: с одной стороны, самой темой, степенью ее сложности, наличием или отсутствием учебников и их качеством, значением темы в школьном курсе истории, подготовкой студентов к ее пониманию.

Другая сторона связана с внутренней логикой лекционного курса, со взаимосвязью в нем отдельных лекций. Именно она определяет особое место некоторых лекций, их особое лицо и особые функции.

В обычном курсе по истории формационного периода /средних веков, нового, новейшего времени/ легко при анализе выделяются такого рода лекции:

1. Вводная лекция по всему курсу.
2. Лекция, открывающая историю отдельной страны или региона.
3. Лекция, заключающая историю отдельной страны или блока стран в случае применения группировки.
4. Итоговая лекция по всему курсу.

Я не говорю здесь о так называемых проблемных лекциях - это тема особого разговора, а только о тех лекциях, которые должны быть обязательны и представляют прямой методологический интерес.

Вводная лекция к курсу.

Введение - дело всем знакомое, его найдешь и в учебниках,

и в курсах лекций, оно предусматривается вузовскими и школьными программами. И все-таки в современных условиях нельзя удовлетвориться старой, общепринятой схемой введения, особенно в ее методологической части. А именно она, с моей точки зрения, и составляет главное в вводной лекции. Ибо, каково основное назначение вводной лекции? Создать необходимую теоретическую и методологическую базу для изучения студентами данного курса.

С методологической точки зрения, в вводной лекции центральное место должна занимать общая концепция истории изучаемого периода и, соответственно, впрямую зависящее от нее, на ее базе выделение главных проблем курса и особо проблемы его периодизации.

Как-то не бросался в глаза тот факт, что общая концепция изучаемых курсов как таковая не давалась в учебной литературе /и не только в ней/. Она подменялась вопросами о взглядах классиков марксизма на те или иные проблемы и критикой немарксистских взглядов. Конечно же, какие-то элементы концепций можно было проследить, в первую очередь, по проблемам, выделяемым в качестве главных. Что касается иных концепций, то они давались только в форме критики ошибочных или враждебных взглядов.

Характерно, например, что вопрос об общей концепции развития стран Азии и Африки в новое время поставлен в самой кратчайшей форме /один абзац/ и то в главе об историографии на самой последней странице учебника /Н.А. Губер, Г.Ф. Ким, А.И. Хейфец. Новая история стран Азии и Африки. М.,1975, с. 540/.

Сейчас с этим положением примириться уже нельзя, ибо появилось,по крайней мере, два новых момента. Во-первых, исчезла монополия на одну единственную правильную концепцию, точку зрения. Во-вторых, на основе новых и различных концепций появляются новые учебники, учебные пособия, курсы лекций. Так, авторы школь-

ного учебника по новой истории заявляют о том, что их учебник основан на цивилизационном подходе, как и упомянутый уже Л.С. Васильев в своем курсе лекций. С этим нельзя не считаться.

Конечно, дать общую концепцию курса - дело очень нелегкое, но необходимое в нынешних условиях, тем паче, что уже в этом плане сдвиги есть. Сошлюсь на статью Л.Н. Алексашиной "К концепции школьного курса новейшей истории" /"Преподавание истории в школе". 1991, № 4/.

Мне представляется, что в вводной лекции нужно прежде всего ознакомить студентов с современным состоянием кардинального центрального вопроса концепции мировой истории, вопроса о формационном подходе. А оно характеризуется тем, что существует, по крайней мере три вида концепций на этот счет.

1. Марксистская, твердо стоящая на почве универсальности формационного развития общества, и не исключающая теперь известного значения и иных, в том числе цивилизационных факторов.

2. Концепции цивилизационного подхода, начисто отвергающие марксистскую концепцию формаций, с различным пониманием сущности и критериев цивилизации.

3. Концепции, сторонники которых стремятся объединить формационный и цивилизационный подходы в разных сочетаниях и приоритетах.

Это определяет и концепции конкретных курсов. Если речь идет, допустим, о новейшей истории Запада, то с моей точки зрения нужно дать хотя бы краткую характеристику:

концепции общего кризиса капитализма;

концепции конвергенции капиталистической и социалистической систем;

концепции так называемого постиндустриального, "неформационного" или деформированного формационного развития".

При этом, защищая свой взгляд, что естественно, надо избегать примитивизации, искажения и тем паче оглупления противоположных точек зрения. А такая тенденция уже явно просматривается. Это проявляется, например, и в огульном охаивании марксизма или в полном его замалчивании, в основе чего в методологическом плане лежит грубое нарушение принципа историзма.

Нужен критический анализ аргументации, а не только критика выводов в рассматриваемых концепциях, учет их исторического места, оценка степени научной состоятельности.

Возможны возражения: все это внесет сумятицу в головы студентов, это пропаганда чуждых взглядов, да и всем ли преподавателям это под силу.

Согласиться с этим нельзя прежде всего потому, что нельзя скрывать истинное положение дел. Кроме того, только так и будет формироваться самостоятельная позиция учителя истории, вынужденного и подготовленного разбираться в плюрализме мнений. И, конечно же, это дополнительная нагрузка, но и одновременно стимул для преподавателей.

Я считаю вопрос об общей концепции курса центральным еще и потому, что от него напрямую зависят и выделение главных проблем, и периодизация.

Полезно в этом плане сравнить, например, школьный учебник по новой истории Запада, основанный на цивилизационном подходе, с традиционными учебниками. В нем или обойдено, или мельком сказано о вопросах, которые раньше считались главнейшими: рабочее и социалистическое движения, бедствия трудящихся, империализм, революции.

Очевидно, оценивать такой выбор главных проблем надо в первую очередь с точки зрения критики концепции, обусловившей выбор. Без этого все будет напоминать критику, допустим, проекта висячего

моста за отсутствие деталей, которые абсолютно необходимы лишь для моста на опорах.

Лекция, открывающая историю страны /или региона/ и лекция, ее закрывающая.

Лекцией, открывающей историю страны, решаются две задачи. Во-первых, ставятся основные проблемы изучаемого периода и дается обоснованная периодизация. Во-вторых, создается необходимая база для изучения истории страны. В лекции, заключающей курс, подводятся итоги развития страны за изучаемый период.

Другими словами, в них ставятся два вопроса, которые в высшей степени способствуют осмыслению истории страны, пониманию динамики ее развития: что собой представляла страна в начале изучаемого периода? Какой она стала к его концу?

Первый вопрос касается способностей дать главные характеристики страны к определенному рубежу. Надо, к сожалению, признать, что в учебниках, как правило, этот вопрос недооценивается и не получает минимально необходимого освещения. Чрезвычайно полезно, начиная историю страны, спросить студентов: что с их точки зрения абсолютно необходимо знать о стране, чтобы можно было далее плодотворно изучать ее историю и преподавать ее в школе. Нужно ли знать, где она расположена, большая она или маленькая по территории и по населению, богатая или бедная ресурсами, однородная в этническом отношении или, наоборот, разнородная; какая формация господствует, на какой стадии, какой государственный строй, какие классы, кто у власти; каков уровень духовного развития, какова роль религии, какое место занимает страна в мире, к какой группе стран относится, каковы отношения с другими странами? Какие особенности, в каких областях отличают ее от других стран?

Этот перечень вопросов студенты называют не сразу, как правило, пропускают вопросы о стадиях формации, об особенностях, об

уровне духовного развития, о месте страны в мире.

Когда спрашиваю, какие вопросы здесь лишние, что можно без ущерба выбросить, следует общее признание их необходимости.

Но в учебниках не найти ответов на значительную часть вопросов. А между тем, они-то и составляют базу для дальнейшего изучения истории страны. Поиски ответов приводят студентов к справочной литературе, и это уже - шаг вперед, к самостоятельной работе, а в оптимальном варианте - к монографиям, к художественной исторической литературе. Здесь важен еще и вопрос об особенностях страны, ее духовном облике. Учебники поневоле сосредотачивают внимание на политической и экономической сторонах истории, наиболее поддающихся схематизации, стиранию особых черт лица каждой страны, каждого народа. А между тем, интересна не схема, а то, что не укладывается в нее, что связано большей частью с особенностями образа жизни и мышления, с традициями, такими как, например, кастовая система в Индии, конфуцианство в Китае, система взглядов китайских "верхов" на внешний мир и т.п. Постановка этих вопросов нацеливает в какой-то мере на преодоление этого схематизма.

Вопрос о том, чем страна стала к концу изучаемого периода, я отношу не только к числу необходимых, но и главнейших. Это способность проследить динамику развития и подвести ее итог. И вместе с тем, это по существу проблема прогресса или регресса. Проблема прогресса, естественно, значительно шире рамок рассматриваемого здесь вопроса, но именно здесь, видимо, уместно на ней останавливаться. Может быть ни на чем так ярко не сказалось одолинейное примитивно-экономическое мышление, как на трактовке прогресса, сводящейся только к развитию производительных сил. Но прогресс связан с развитием производительных сил в интересах человека, с тем, какой ценой осуществляется прогресс, с возможностью

многовариантности его путей, с его противоречивостью.

В этой плоскости, подводя итоги развития страны, надо ставить и эти вопросы, как один из путей к углубленному пониманию истории.

IУ.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ

В основном оно сводится к тому, чтобы: I/планомерно раскрывать методологический подход при освещении курса, методологическую лабораторию подхода к решению тех или иных проблем. Этой стороны дела я уже касался ранее.
2/ Целенаправленно обучать студентов некоторым методологическим требованиям.

Кратко остановимся на этом. О каких именно требованиях пойдет речь? Надо учить:
I. Понимать роль вопросов - учить ставить необходимые вопросы, то есть такие, без которых нельзя обойтись при изучении и преподавании в школе той или иной темы. Точно понимать поставленные вопросы, отвечать именно на них, не уходить в сторону. Как показывает практика, это не очень легко дается студентам. Разбираться в природе неправильно поставленных вопросов, в последствиях этого.
2. Уметь за частным вопросом увидеть проблему. Например, за итогами первой опиумной войны в Китае - проблему исхода колониальных войн, возможности сопротивления колонизаторам. За ликвидацией торговой монополии Остиндской компании в Индии - проблему превращения страны в рынок сбыта товаров и в рынок сырья, и т.п.
3. Уметь поставить проблему в общем виде, именно как проблему. Как ни странно, но этот навык почти отсутствует у студентов, и овладение им дается с трудом. Поставить проблему в общем виде, значит определить ее суть, ее грани и ее объем, через постановку необ-

ходимых для этого вопросов. Я в качестве примеров брал хорошо известные явления, например, война, революция, и не получал сколько-нибудь удовлетворительного ответа.

Возьмем проблему превращения страны в рынок сбыта товаров. Какие здесь необходимы вопросы, ее раскрывающие?

I/ В чем суть проблемы превращения страны в рынок сбыта товаров в условиях образования колониальной системы, когда она возникает?

2/ Каковы основные условия превращения страны в рынок сбыта товаров?

а/ обеспечить доступ иностранных товаров в страну /ликвидация запрета на ввоз товаров в страну или в ее отдельные районы/;

б/ обеспечить доступ иностранных товаров на рынок страны /вопрос о таможенных преградах/;

в/ обеспечить спрос на ввозимые товары - вопрос об изучении спроса и создании потребности в ввозимых товарах или иных способами обеспечения сбыта иностранных товаров.

г/ обеспечить привилегированное и даже монопольно-господствующее положение иностранным торговцам на местных рынках по сравнению с туземными товаропроизводителями;

д/ создать соответствующую инфраструктуру и социальную прослойку, обеспечивающие устойчивое господствующее положение иностранных капиталистов в стране, превращенной в рынок сбыта товаров.

3/ Какими методами осуществляется реализация этих условий?

4/ В чем специфика колониального варианта превращения страны в рынок сбыта иностранных товаров по сравнению с современностью.

Поставленная в таком общем виде проблема позволяет не только понять ее суть, объем, грани, но и проследить ее развитие в сравнительно-историческом плане. Кроме того, знание проблемы в общем

виде даст возможность студентам критически отнестись к учебной литературе, к лекции: у них есть один из критериев оценки - все ли вопросы по данной проблеме освещены или хотя бы поставлены. И если ряд существенных вопросов не нашел в них отражения, для вдумчивых студентов это стимул к самостоятельным поискам ответов на них.

Должен сказать, что лишь после такой работы по выявлению необходимых вопросов студенты начинают по-настоящему понимать проблему, о которой, конечно, слышали ранее, но представляли очень поверхностно. И только увидев и поняв проблему, они смогли проследить как по-разному решалась она для разных стран и разных эпох, включая современность.

4. Учить работать с ошибками: фактологическими, ошибочными взглядами, подходами, трактовками. Разбираться в природе ошибок и в причинах их происхождения. Доказывать их ошибочность, несостоятельность. Уметь различать, анализировать и оценивать ошибки в действиях реальных исторических субъектов и ошибки в исторической литературе. Понимать нетождественность ситуации ошибок с ситуацией различных точек зрения, различных концепций в литературе и необходимость объективного изложения последних, конечно при активной защите своей позиции. И, конечно, отличать ошибки от сознательного искажения истины.

5. Я бы остановился в этом плане еще и на методологическом аспекте работы с понятиями. Речь идет о некоторых общих положениях, а именно:

-стремиться прежде всего установить, какую реальность в жизни отражает понятие;

- иметь в виду: динамичность понятий, возможность их эволюции. Она может быть связана как с развитием, изменением самого явления, так и с углублением наших знаний о нем;

- учитывать многогранность сложных явлений, отражаемых поэтому в ряде смежных, близких, но не тождественных понятий.
Именно они образуют базовую группу понятий. Так, для "колониальной системы" такой базовой группой понятий будут: колониализм, колонии, полуколонии, колониальная политика, суверенитет, метрополии; для понятия "революция": революция в узком смысле, революция в широком смысле, революция "сверху", контрреволюция, реформа. Эта группа понятий отражает сущность революции. Другие ее стороны отражены в ряде смежных понятий: характер революции /тоже раскрывающийся через ряд понятий/, движущие силы, общенациональный кризис, контрреволюционный кризис и др.

Важно установить, какую именно сторону сложного явления отражают отдельные понятия базовой группы. Непонимание этого ведет к двум распространенным и в литературе и в учебной практике ошибкам.

Во-первых, часто неверно определяют тот класс, вид явлений, который отражен в данном понятии.

Так, в справочной литературе и в учебниках колониализм часто определяют как колониальную политику. "Колониализм - захватническая, грабительская политика капиталистических держав", - сказано, например, в "Кратком политическом словаре " /М.,1987, с. 181/. Это серьезная ошибка. Колониализм - это особый вид, класс международных отношений, когда одни завоевывают, подчиняют и грабят другие страны и народы.

Колониальная политика - это деятельность по созданию, расширению, развитию и сохранению колониализма, то есть колониальных отношений.

Колониальную политику можно изменить в двадцать четыре часа, что нельзя сделать с колониализмом, с его прочной сетью отношений за многие годы.

Другая типичная ошибка часто совершается тогда, когда понятие,

определяющее сущность явлений, подменяется одной из ее характеристик. Так, нередко, студенты на вопрос - что такое революция? - отвечают: "Это высшая форма классовой борьбы.[I] Это положение верное, но оно отвечает на другой вопрос - какое место занимает революция в иерархии форм классовой борьбы?

В этом, как и в аналогичных случаях, как раз и требуется методологическая направленность - объяснить, в чем состоят допущенные здесь две ошибки: определение сущности подменяется характеристикой одной из сторон явления; ответ дан не на поставленный вопрос, а на другой, хотя и близкий.

6. Учить умению оценивать значение и место явлений, событий и процессов в истории.

Я уже касался этого вопроса в разделе о периодизации, имея в виду выделение главных событий, главных процессов. Но это не значит, что главные события какого-то исторического этапа всегда исторически значимы.

Вопрос о значимости тех или иных событий в истории имеет две стороны дела - оценку современниками и реальное объективное положение дела. Здесь остановлюсь лишь на последнем в плане методологического обучения студентов. Можно выделить три критерия оценки исторической значимости событий.

I. Масштабы вовлекаемых в эти события регионов и людей - классов, наций, конфессий, других исторических общностей.

2. Процессы, которые проявляются в этих событиях.

3. Глубина и широта реального воздействия этих процессов на деятельность людей.

Так, с этой точки зрения, образование колониальной системы - явление, всемирное по масштабам /охватывает практически все районы

[I]См. например "Научный коммунизм. Словарь." М., 1975, с. 30I, где революция - "высшая фаза классовой борьбы".

земли, непосредственно около 80% населения земного шара, а косвенно почти 100%, все основные общности человечества/, чрезвычайно широкое и разнообразное по процессам /борьба за государственное существование, независимость и суверенитет, возникновение и развитие капитализма, формирование новой экономической и политической структуры мира, трансформация обществ Востока, ломка всех устоев их жизни, процесс сближения в насильственной противоречивой форме цивилизаций Востока и Запада/ и многие другие процессы.

По глубине воздействия - создание колониальной системы определило на очень длительное время судьбу большей части человечества.

В этой связи следует обратить внимание и на типичные ошибки, связанные с игнорированием этих критериев.

Так, нередко локальным по своим масштабам событиям придается общенациональное значение. Например, образование в горах Цзиньганшаия в 1928 г. в рамках одного уезда очага вооруженной борьбы под руководством Мао Цзе Дуна и Чжу Дэ позже было объявлено началом нового периода - второй гражданской войны в Китае.

Также часто не принимается в расчет реальное воздействие тех или иных событий. Это относится в первую очередь к документам - законам, программам, декларациям, договорам. Например, очень многие соглашения о единстве действий хотя и по масштабам, и по процессам потенциально могли бы сыграть историческую роль для страны /например, соглашение о едином антияпонском фронте КПК и Гоминдана в 1937 г./ на деле в большей части оставались не реализованными.

Говоря о выделении главных событий, об исторически значимых явлениях, я совсем не собираюсь принизить значение второстепенных, частных, случайных моментов, эпизодов, мелких деталей. Наоборот, именно эти последние очень часто особо ценны для яркого освещения

главного, и в этом качестве незаменимы. Но это - тема для другого разговора.

7. Учить видеть в каждой конкретной изучаемой теме элементы методологического плана. То эсть уметь поставить вопросы и ясно представлять: что в данной теме является основным, что в ней нуждается в доказательствах, что может считаться бесспорным. Каковы пределы возможной полноты и точности освещения темы на данный момент /состояние источников, сложность самой темы, степень теоретически-методологической разработанности и т.п./.

Конечно, этим далеко не исчерпывается проблема методологического обучения студентов, и каждый преподаватель, наверное, может принести и привносит для ее решения еще много нового и интересного. Трудно исчерпать богатство и разнообразие возможностей по методологическому обучению студентов. Я не пытался это сделать, а лишь хотел привлечь внимание к этому и поделиться опытом и своими соображениями.

Левинтов Николай Григорьевич

Методологический аспект лекционного курса по истории в педагогических вузах

Размышления и обмен опытом

Выпуск I.

Редактор О.Г. Лунева

Лицензия на издательскую деятельность
ЛР № 040291 от 12.02.1992.
Подписано к печати ________________
Формат 60×90 I/16
Бумага газетная. ОП. Усл. печ.л. 3,2
Усл.кр.-отт. 3,2 Уч.-изд.л. 2,0
Тираж 200. Заказ № 13 Бесплатно

Ротапринт Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.
432700, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В.И. Ленина, 4.